Institut Universitaire de Formation des Maîtres

De l'Académie d'Aix-Marseille

Site d'Aix-en-Provence

Année universitaire 2006/2007

MEMOIRE PROFESSIONNEL

HETEROGENEITE DANS LA CLASSE ET DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE, OU COMMENT GERER L'HETEROGENEITE DANS SA CLASSE PAR DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DIFFERENCIEES

Présenté par : Annabel MARROT

PE 2, GFP 3

Sous la direction de : Evelyne GUIGUE

Soutenance le : 16 Mai 2007

Sommaire

Introduction p.3

Première Partie : La différenciation pédagogique

1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique p.4

1.1. L'avis de la littérature p.4

1.2. L'avis « du terrain » p.6

1.3. Mon avis personnel de PE2 p.6

2. La pédagogie différenciée, une nécessité p.6

2.1. Les prescriptions légales p.7

2.2. L'état de nécessité : l'hétérogénéité du terrain p.8

3. Comment mettre en œuvre la pédagogie différenciée p.12

3.1. Le rôle fondamental du maître p.12

3.2. Les modalités et outils de différenciation p.13

Deuxième Partie : Mes pratiques personnelles de différenciation pédagogique

1. Mes pratiques de différenciation en Cycles 1 et 2 p.19

1.1. Différencier en personnalisant en cycle 1 p.19

1.2. Différencier en individualisant en cycle 1 et 2 : le tutorat p.23

1.3. Différenciation des supports : ou comment motiver les élèves en graphisme p.24

1.4. Différencier sur un domaine : le vivre ensemble p.25

2. Différenciation en Cycle 3 p.27

2.1. Une pratique inspirée de L'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) p.27

2.2. « Inscrire la métacognition dans l'activité pédagogique différenciée » p.29

Conclusion p.33

Bibliographie p.35

Annexes p.36

Introduction

De nos jours, différencier la pédagogie est une nécessité pour pouvoir répondre à l'hétérogénéité croissante des classes. En effet, les conditions actuelles d'enseignement, tant au niveau du public accueilli que des exigences institutionnelles, confirment nettement qu'il n'est plus possible d'enseigner comme au début du siècle dernier, c'est-à-dire sans prendre en compte cette hétérogénéité.

En dépit de ce constat, la différenciation pédagogique est souvent considérée par les enseignants – dont je fais partie- comme une difficulté. Ils se sentent démunis, craignent de désorganiser leurs enseignements ou encore croient que de tels dispositifs risquent de favoriser certains élèves au détriment d'autres.

C'est d'ailleurs ce que j'ai personnellement ressenti au cours de mes stages en responsabilité.

Au cours de mon stage en responsabilité filé tout d'abord, j'ai dû faire face à une classe très hétérogène comprenant un double niveau et où se retrouvaient majoritairement des garçons, des élèves en difficulté et violents ainsi qu'un élève trisomique lourd ; ce dernier étant scolarisé à plein temps sans AVS. De plus, le jour de mon stage, je ne pouvais prétendre à l'aide d'une ATSEM, celle-ci étant affectée à une autre classe. Il est évident que d'emblée m'est venue l'idée quasi-obligatoire dirais-je de la pédagogie différenciée. Cela semblait une évidence, mais comment la mettre en œuvre afin qu'elle profite à certains sans desservir les autres? Consciente de cette difficulté mais aussi de mon manque d'expérience, l'idée de consacrer mon mémoire à ce travail s'est imposée d'elle-même.

Par la suite, j'ai été confortée dans mon choix car il se trouve que mon premier stage R3 m'a de nouveau mise face à une classe hétérogène, certes sans double niveau, mais avec un public très différent à gérer.

J'en suis ainsi venue à penser que dans l'avenir, c'est-à-dire tout au long de ma carrière professionnelle, la différenciation allait s'imposer à moi comme un évidence annuelle et que donc il me fallait au plus tôt à la fois mieux la connaître mais aussi et surtout savoir la mettre en œuvre afin de favoriser la réussite de tous les élèves.

Comment gérer l'hétérogénéité de sa classe par des pratiques pédagogiques différenciées, telle est la problématique qui est à l'origine de ce mémoire.

Mes recherches, mes lectures, mais aussi mes essais de pratiques ainsi que les réflexions que d'autres collègues ont eu la gentillesse de bien vouloir m'apporter m'ont permis de bâtir ma réflexion que j'ai restituée dans le présent mémoire.

Dans un premier temps, je m'attache, en référence à la littérature ainsi qu'à des réflexions personnelles ou de collègues, à tenter de préciser ce que l'on entend communément par pédagogie différenciée, d'où elle tire ses origines et comment la mettre en œuvre.

La deuxième partie de mon mémoire aborde plus précisément les modalités de mise en œuvre de cette pédagogie, avec des illustrations prises sur mes expériences de stages ou recueils d'expériences de collègues. Dans cette même partie, je m'attache à analyser mes pratiques en espérant pouvoir retirer de cette attitude réflexive les bases échafaudant mon expérience future.

Enfin je termine par une note de conclusion qui met en évidence non seulement mon sentiment vis-à-vis de la différenciation mais également sur ma recherche de nouvelles perspectives de travail.

Première Partie : La différenciation pédagogique

Dans cette partie, je m'attacherai plus particulièrement à définir la différenciation pédagogique et en rechercher les origines.

1. *Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée*

1.1. L'avis de la littérature

Cette notion regroupe plusieurs sens mais tous répondent à une même préoccupation : celle d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.
L'idée de pédagogie différenciée est une vieille idée mais le nom est apparu en 1970, c'est Louis Legrand qui l'a consacrée ; il la définit ainsi comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

Selon Halina Przesmycki[1], la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ».

[1] Przesmycki, H. (1992) *Pédagogie différenciée*, Hachette

André De Péretti[2] affirme, quant à lui, qu'il s'agit d'une méthodologie d'enseignement et non d'une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une « pédagogie » à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il n'y a pas de méthode unique : il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste.

Avec Philippe Perrenoud[3] la différenciation se situe résolument dans la perspective d'une " discrimination positive ", d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement.

Philippe Meirieu[4] la définit, lui, comme « une réponse à l'hétérogénéité de la classe, par une hétérogénéité des modes et des supports d'apprentissage et par l'hétérogénéité de l'équipe enseignante intervenant à la seule réserve que chacun – apprenants et formateurs – poursuive des objectifs communs.»

Quant à Eric Battut et Daniel Bensimhon[5], même s'ils reconnaissent qu'elle ne constitue pas le seul moyen pour remédier aux difficultés des élèves et à l'échec scolaire, ils mettent en avant qu'elle permet « d'ouvrir un maximum de portes à un grand nombre d'élèves ».

Guy Avanzini[6] préfère, lui, mettre en évidence que la classe homogène n'existe pas : « En recherchant l'homogénéité maximale, on ne la trouve sans doute jamais car toujours les différences ressurgissent d'une façon ou d'une autre. […] Le mieux est encore d'accepter l'hétérogénéité comme un fait que l'on ne peut éliminer. La reconnaissance de disparités chez les sujets aboutit à une recherche d'individualisation. La pédagogie différenciée oblige à considérer les inégalités de fait et à tenter de les réparer par la didactique. ».

1.2. L'avis « du terrain »

A mon grand étonnement, lorsque j'évoque la différenciation pédagogique comme thème de mon mémoire, j'observe que certaines remarques deviennent récurrentes :

---

[2] De Peretti, A. (1993) *Controverses en éducation,* Hachette Education

[3] Perrenoud, Ph. (1996) *La pédagogie à l'école des différences,* Paris, ESF, 2e éd.

[4] Merieu, P. (1989) Apprendre…oui, mais comment ? ESF

[5] Battut, E. & Bensimhon, D. (2006) *Comment différencier la pédagogie,* Cycles 2et 3. Retz

[6] Guy Avanzini, G. (1991) Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté. In *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* CRDP Lyon

« Ah oui, le vieil idéal… ». Que faut-il en penser si ce n'est que la différenciation existe dans les textes mais peu en pratique ou bien qu'elle est difficile à mettre en œuvre ? Ou bien encore est-ce une belle idée et voilà tout ?

« C'est un sujet intéressant voire passionnant », ceci étant je n'ai pas droit à des commentaires plus avancés qui éventuellement m'aideraient à étayer mes recherches.

Et quand certains s'en réclament, allant même jusqu'à me donner des pistes, je ressens, pour ma part, une certaine difficulté à les mettre en oeuvre sur le terrain.

Je terminerai ce paragraphe en citant les propos - auxquels j'adhère - de G. Jenger en préface de son livre Lire et Ecrire en GS[7] : « Gérer l'hétérogénéité de plus en plus importante de nos enfants n'est pas une mince affaire. Les obstacles à lever sont nombreux, l'investissement personnel du maître est lourd et diversifier son enseignement requiert de sa part l'acceptation d'une dépense d'énergie considérable. Et pourtant nous n'avons guère le choix si nous adhérons au principe d'une pédagogie de la réussite pour tous.»

1.3. Mon avis personnel de PE2

Avant tout stage en responsabilité, mon avis sur la différenciation pédagogique consistait en des connaissances plutôt théoriques issues de mon année de PE1. Je la considérais certes comme une des clés de la réussite de tous les élèves, mais avant tout comme un outil universel dont l'utilisation ne soulevait pas obligatoirement de difficultés. Mes expériences m'ont prouvé le contraire.

2. La pédagogie différenciée, une nécessité

Aujourd'hui la pédagogie différenciée apparaît de plus en plus comme un moyen de répondre aux besoins des classes. C'est une véritable nécessité dont l'origine est assez multiple.

2.1. Les prescriptions légales

La différenciation pédagogique est largement prescrite par différents textes législatifs et réglementaires, ce qui lui confère un caractère obligatoire. Je reprends ci-dessous quelques textes dont il me paraît essentiel de faire mention afin de mettre en évidence combien il est impératif pour le Professeur des Ecoles d'y recourir.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 9 juillet 1989**,** précise dans son préambule que « mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses

acquis et ses faiblesses. […]. Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité ».

Le Référentiel de compétences professionnelles du Professeur des Ecoles Stagiaire du 16 novembre 1994 mentionne que la prise en compte de la diversité des élèves est une des quatre compétences exigibles à l'issue de la formation du futur Professeur des Ecoles.

Le Référentiel de compétences et capacités caractéristiques du Professeur des Ecoles du 25 novembre 1994 prévoie que l'élaboration de plans d'action pédagogiques s'insère dans un des quatre grands domaines autour desquels s'organisent les compétences du Professeur des Ecoles.

Les Instructions Officielles de 2002 mentionnent à plusieurs reprises la nécessité d'avoir recours à la pédagogie différenciée pour prendre en compte les besoins de tous les élèves (Programmes 2002, Document d'accompagnement Lire au CP, Document d'application en mathématiques cycle 3…)

Le Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école prévoie dans son article 4 que « Les dispositions pédagogiques mises en oeuvre pour assurer la continuité pédagogique, en particulier au sein de chaque cycle, prennent en compte les besoins de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition des éléments du socle commun de connaissances et compétences fondamentales correspondant à son niveau de scolarité. »

En outre, il précise : « A tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en oeuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. »

Le Rapport annexé à la Loi d'Orientation 2005 mentionne, quant à lui
« Une école plus juste est une école qui apporte aux élèves la confiance dont ils ont besoin pour leur réussite personnelle. C'est une école qui vise l'accomplissement de tous les élèves. Elle doit soutenir les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser. »

[7] Jenger, G. (2004) *Lire et Ecrire en GS*, Nathan

2.2. L'état de nécessité : l'hétérogénéité du terrain

La raison principale en est l' « hétérogénéité ».

En effet, la démocratisation du système éducatif a eu pour effet de rendre les classes hétérogènes. Par ailleurs l'hétérogénéité n'est pas uniforme ni la même dans chaque niveau de classe car, comme nous allons le voir, elle est soumise à diverses origines.

2.2.1. ***Les origines de la différenciation***

Comme je l'ai indiqué précédemment, c'est en 1970 que Louis Legrand, alors Responsable du futur INRP[8], consacre l'expression « pédagogie différenciée ». Cela correspond à la période bien précise de la mise en place des collèges expérimentaux. En effet, dès 1975, le collège unique, instauré par la Réforme Haby, confronte les enseignants à une grande hétérogénéité des classes.

Cependant, déjà au 19ème siècle, les maîtres d'école, surtout en milieu rural, la pratiquaient dans leurs classes qui regroupaient alors des élèves d'âges et de niveaux hétérogènes. Ce système perdure encore aujourd'hui notamment dans les classes uniques de certains villages.

Puis parallèlement à cette pratique se développent les idées des grands pédagogues et psychologues du 20ème siècle, dont l'influence est toujours de mise à l'heure actuelle.

Dans le domaine de la psychologie, Jean Piaget pose les fondements de la différenciation pédagogique en mettant en évidence différents stades de développement qui montrent l'existence de paliers dans la construction des capacités mentales, avec des phases de latence voire de régression. Ainsi chaque enfant évolue à son propre rythme, lui-même conditionné par des variables internes (son propre développement et sa perception de lui-même) et externes (le contexte social).

Chez les pédagogues, la notion de pédagogie différenciée est progressivement de l'idée de considérer l'élève comme une personne à part entière. A noter que Rousseau au 18ème siècle soulevait déjà cette idée dans L'Emile.

Ainsi Célestin Freinet dans les années 30 ou Fernand Oury dans les 60 développent des pédagogies centrées sur l'enfant et la prise en compte des ses désirs et de ses particularismes.

La pédagogie Freinet est une pédagogie basée sur l'expression libre des enfants. Selon lui, la pédagogie favorise chez l'élève le passage à l'âge adulte grâce aux interactions fréquentes et concrètes qui s'opèrent entre enfants lors des travaux réalisés en commun.

[8] Institut National de la Recherche Pédagogique

Dans la même mouvance que Freinet, la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury a pour but d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école et par le biais des institutions appropriées. L'apprentissage de la vie collective et le recours au débat permettent à l'enfant de prendre progressivement en charge sa vie d'écolier et d'avoir le goût d'apprendre.

Ces deux pédagogies qualifiées de « nouvelles » préfèrent à un apprentissage unique et imposé par le maître une diversité des démarches mais aussi des outils comme l'introduction de nouvelles technologies et, ce, afin d'utiliser toutes les ressources possibles permettent aux élèves de développer leurs connaissances.

2.2.2. *Les caractéristiques de l'hétérogénéité*

L'hétérogénéité des classes n'a de sens que par l'hétérogénéité des élèves qui la composent. Chaque élève porte en lui des différences qui sont à l'origine de l'hétérogénéité des classes.

En cela, on peut se référer aux **Postulats de Burns [9]:**

1. Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Nous voyons ainsi que l'hétérogénéité peut porter sur différents points comme le confirme Philippe Meirieu dans son article « Vivre l'hétérogénéité[10] » : « Hétérogénéité des niveaux, des motivations, des origines sociales, mais aussi des cultures et des systèmes de valeurs, des comportements scolaires et des projets professionnels des élèves. »

- **Quand l'hétérogénéité se manifeste sur le plan cognitif** …

Les élèves n'arrivent pas "vierges" de connaissances à l'école : ils ont des conceptions diverses, des stratégies diverses dont leurs erreurs ou plutôt leurs essais (témoins d'un savoir

[9] Burns, P. (1971) Methods for individualizing instruction, et Educational technology in Cahiers Pédagogiques n°148 et 149

[10] In *Pédagogie différenciée (1985), Cahiers pédagogiques, n°239*

en construction) sont parlants et méritent notre attention.

Par ailleurs, il existe chez les élèves une grande hétérogénéité dans le degré d'acquisition des connaissances exigées et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement, images mentales(On se réfère là essentiellement à la théorie des « profils pédagogiques » d'Antoine de la Garanderie : certains ont une intelligence visuelle tandis que d'autre en ont une auditive voire kinesthésique ou manipulatoire), mode de pensée, stratégie d'apprentissage.

Egalement, chaque enfant a son propre rythme biologique et ce dernier n'évolue pas toujours en corrélation ni avec le rythme scolaire, ni avec le rythme des autres élèves de la classe.
Il existe ainsi une hétérogénéité des âges : l'écart des âges dans une même classe, les élèves nés en début ou fin d'année et enfin le niveau de maturation différent à âge égal (dépendant aussi de l'environnement des élèves).
On peut ici se référer à la désormais [11] scolarisation obligatoire des enfants en situation de handicap. La loi de 2005 encourage la scolarisation de ces enfants en ne parlant plus d'intégration. A compter de la rentrée 2006, les enfants en situation de handicap doivent être scolarisés au même titre que les tous enfants. Déjà, au plan régional, le Règlement Départemental des Ecoles Maternelles et Elémentaires des Bouches du Rhône de 1990 prévoyait « que l'école doit garantir l'égalité des droits aux élèves en situation de handicap, dès l'école maternelle, et leur permettre une scolarisation adaptée. »
Il convient donc, pour le maître, de mettre en place une pédagogie adaptée à ces nouveaux publics. C'est ce que mon stage filé m'a permis de mettre en pratique puisque depuis la rentrée 2006, j'accueille dans ma classe de MS/ GS de maternelle un enfant trisomique lourd. Celui-ci, en fait âgé de six ans, appartient au groupe des Moyens en raison de ses compétences.

- **Quand elle concerne le plan socio-culturel** …

Les élèves ont des valeurs, croyances, habitudes, histoires familiales, codes de langages, types de socialisation (…) différents.
Au niveau de la maîtrise de la langue, j'ai notamment rencontré au cours de mon stage filé des élèves d'origine turque et dont les parents ne parlaient pas ou peu le français. Par le fait, ces élèves (jumeaux) éprouvaient la difficulté de constituer la langue comme objet de description et d'analyse : ils centraient leur attention sur l'aspect formel de la langue en mettent à distance le contenu référentiel des énoncés. Par exemple, lorsque que je leur posais une question il s se

[11] Ministère de l'Education Nationale, Loi du 5 février 2005

contentaient de me répondre par des onomatopées ou par un mot qui faisait office de phrase ou dont ils pensaient que j'étais à même de le déchiffrer.

- **Quand elle porte sur le plan psychologique et affectif** …

Le vécu, ainsi que la personnalité de chaque apprenant, influent sur leur motivation, volonté, attention, créativité, curiosité, énergie, plaisir, équilibre, rythmes, relation maître/élève (relation pédagogique), relation élève/élève.

Le milieu familial revêt une importance considérable. En effet, l'intérêt que portent les parents au suivi scolaire de leurs enfants influence l'apprentissage des enfants. On remarque ainsi que les chances de réussites sont augmentées lorsque la famille donne du sens à l'école. Aussi, plus les parents vont accorder de crédit à l'institution scolaire ; plus leur enfant sera motivé dans sa scolarité et par la même ses chances de réussite accrues.

J'ai ainsi rencontré lors de mon stage R3A un élève qui accordait à l'école une importance tout aussi relative que celle que ses parents avaient à égard de l'institution.

Ce plan psychologique et affectif est tout aussi dépendant du cadre psycho familial adopté par la famille en vue de pourvoir à l'éducation de l'enfant. Ce cadre peut revêtir trois formes différentes comme le mentionnent les auteurs d'un mémoire professionnel[12]:

- le cadre souple : les règles de vie sont exposées et clairement explicitées à l'enfant qui peut en outre les discuter. Son éducation laisse place au développement de son autonomie et de sa responsabilisation.
- le cadre rigide : l'enfant est soumis à des règles indiscutables. L'éducation est très autoritaire.
- le cadre incohérent : les règles ne sont pas préalablement définies ; l'éducation est menée au cas par cas sans grande cohérence ce qui empêche l'enfant de se structurer. Celui-ci évolue sans cadre et donc sans repère.

Le quartier a aussi son importance. En effet, et cela concerne plus majoritairement les élèves de l'école élémentaire, certains enfants du quartier sont en quelque sorte soumis à la *pression* du public de ce quartier et à ce titre il n'est pas bien vu pour lui d'être un bon élève alors qu'il appartient au quartier.

Toutes ces différences qui constituent l'hétérogénéité d'une classe sont autant de points de départ pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée.

[12] *L'hétérogénéité des élèves, une solution , la différenciation pédagogique*, Maria Carreira et Magali Novelli, sous la direction d'Evelyne Guigue, IUFM d'Aix-en-Provence, 2006

3. Comment mettre en œuvre la pédagogie différenciée

Cette mise en œuvre est subordonnée à le présence de deux éléments fondamentaux : elle nécessite en effet des outils ou encore des méthodes mais elle requiert avant tout l'adhésion du maître à y recourir.

3.1. Le rôle fondamental du maître

Lors d'un séminaire de Formation Générale Commune qui s'est tenu au mois d'avril et qui était animé par un Conseiller Pédagogique, j'ai été frappée par les propos suivants *: «Si l'on veut prédire les chances réussite d'un enfant au CP, il vaut mieux connaître le nom de son maître plutôt que la CSP*[13] *de son père ».* Personnellement, je préfère voir ici un témoignage de l'importance de la place de l'enseignant qui témoignerait que la pédagogie est donc au cœur du processus de la réussite scolaire des élèves.

L'enseignant doit instaurer une dialectique entre logique de réussite et logique de compréhension et la pédagogie différenciée doit s'inscrire dans cette dialectique.

A défaut, le mode de faire enseignant peut souffrir soit de « sous-ajustement-didactique » en proposant des tâches ou des situations trop ouvertes, trop floues ou trop larges, soit de « sur-ajustement-didactique » si, pour faciliter la réussite des élèves ou préserver leur image de soi, ne sont proposées que des tâches morcelées, simplifiées à l'excès ou encore faisant appel à des compétences cognitives de bas niveau.

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, cela est d'autant plus vrai que l'enseignant n'apparaît plus comme un dispensateur de savoir, mais comme un metteur en scène, comme l'organisateur de situations d'apprentissage variées. Avant cela même, l'enseignant est un évaluateur des erreurs des élèves ; ces mêmes erreurs qui vont être à la base de la mise en place de la pédagogie différenciée. C'est ce que confirme Philippe Meirieu dans son article Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents[14] : « L'essentiel pour le maître qui veut différencier sa didactique est donc d'apprendre à observer [...] et une règle devrait guider tout éducateur : parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps. »

De même, le regard positif du maître est un paramètre influençant la mise en œuvre de cette pédagogie. En effet, comment différencier si l'on n'est pas soi-même convaincu de l'éducabilité de tous les enfants et comment donner à l'enfant des chances de réussir si on lui colle une étiquette de « mauvais élève » ?

[13] Catégorie Socio-Professionnelle
[14] In *Pédagogie différenciée (1985), Cahiers pédagogiques, n°239*

C'est le rôle d'un maître très réactif que Mireille Brigaudiot rappelle dans "Première maîtrise de l'écrit"[15] combien l'attitude "VIP" valoriser- interpréter- poser un écart va aider en particulier du côté des élèves en difficulté.
Elle rappelle ainsi, après l'avoir expérimenté en ZEP, que le maître doit savoir montrer face aux essais de l'élève :
- qu'il l'écoute et donne de la valeur à sa réponse
- qu'il comprend la logique de l'enfant et l'explicite si besoin à la place de son auteur
- qu'il met face à cette réponse en essai soit sa propre réponse, soit une nouvelle question...
Poser un écart, dit elle, c'est "lui permettre de se repositionner comme chercheur ou comme trouveur."

Pour corroborer l'importance de la place du maître, je terminerai en citant Jean Guillaumin[16] : « Au-delà des outils, ce qui fait véritablement la différence, c'est l'attitude du maître. »

3.2. Les modalités et outils de différenciation

Le résultat de la recherche qui suit, m'a permis d'éclaircir des notions qui jusqu'alors s'avéraient floues ou demandaient quelques précisions préalablement à une mise en pratique.

Dans un premier temps**,** il s'agit de dresser un inventaire des difficultés que l'élève rencontre par le biais d'une évaluation. En fonction de la nature des erreurs, il convient de proposer diverses stratégies d'apprentissage pour une même compétence.

Cette partie abordera en premier lieu l'évaluation, comme outil fondamental, puis évoquera le statut de l'erreur avant de s'attacher aux différents types de différenciation possibles.

3.2.1. L'évaluation

Dans son ouvrage *L'école mode d'emploi* Philippe Meirieu expose une méthodologie de la différenciation qui s'articule autour de quelques idées fortes. En premier lieu, il insiste sur l'importance de **l'évaluation** qu'il qualifie de clé de voûte de toute pratique différenciée. Il met en évidence trois types d'évaluations : **la prédictive**, qui précède l'apprentissage ; **la formative,** qui régule la différenciation en cours ; **la sommative** qui intervient en fin d'apprentissage.

Instaurer des modes d'évaluation formative en évaluant chaque élève par rapport à lui-même et non par rapport à une classe ou un programme, c'est l'aider à faire le diagnostic des ses acquisitions et des ses difficultés.

Les protocoles nationaux d'évaluation diagnostique, notamment au CE1 et en 6ème, associés

[15] Brigaudiot, M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit*, Hachette Education

aux ressources de la « banqoutils[17]» permettent aux enseignants de repérer les connaissances, les capacités et les attitudes à acquérir, constituant des étapes incontournables dans la construction des apprentissages. Ces protocoles favorisent des analyses approfondies des compétences visées.

De nombreux outils d'évaluation existent et sont repris en annexe 1.

3.2.2. L'erreur

La différenciation ne se met en œuvre que sur la base des difficultés des élèves, autrement dit de leurs erreurs. D'autre part, la modalité de différenciation choisie doit tenir compte du type d'erreur produit par l'élève.

A ce titre, Jean-Pierre Astolfi, s'interroge longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages. Son premier constat est que l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse alors qu'en dehors de l'école elle est davantage source de défi pour les jeunes.

« Si, comme il a été dit, l'erreur est intimement liée au processus d'apprentissage, et si elle peut même être le témoin d'une évolution intellectuelle en cours, alors il nous faut moduler l'idée familière de prérequis qui seraient nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels nous devrions pouvoir compter pour enseigner avec efficacité. D'ailleurs, on confond souvent à tort prérequis et préacquis, alors que les premiers soulignent ce qui est exigible pour aborder un contenu nouveau, tandis que les seconds s'efforcent de décrire un « état des lieux » initial à prendre en compte tel qu'il est».[18]

Pour lui, l'aversion spontanée pour l'erreur correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, l'erreur est synonyme de "faute" ou de "bug" au sens informatique.

Il identifie ensuite les principaux types d'erreurs scolaires pour lesquelles il propose médiations et remédiations par le biais de la typologie[19] reproduite ci-dessous. Cette différence de traitement de l'erreur constitue une manière de transformer cette erreur en tremplin afin de débloquer les démarches d'apprentissage.

---

[16] In *Pédagogie différenciée (1985), Cahiers pédagogiques, n°239*

[17] http://www.banqoutils.education.gouv.fr

[18] Astolfi, JP. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, p.102

[19] Astolfi JP. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 96

Nature du diagnostic	Médiations et remédiations
1 Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des **consignes**	- Analyse de la **lisibilité des textes** scolaires - Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation des consignes
2 Erreurs résultant **d'habitudes scolaires** ou d'un mauvais **décodage des attentes**	- Analyse du **contrat** et de **la coutume didactique** en vigueur - Travail critique sur les attentes
3 Erreurs témoignant des **conceptions alternatives** des élèves	- Analyse des **représentations** et des **obstacles** sous-jacents à la notion étudiée - Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
4 Erreurs liées aux **opérations intellectuelles** impliquées	- Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des **compétences logico-mathématiques** diverses - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
5 Erreurs portant sur les **démarches adoptées** par l'élève	- Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la **stratégie « canonique »** attendue - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6 Erreurs dues à une **surcharge cognitive** au cours de l'activité	- Analyse de la **charge mentale** de l'activité - Décomposition en sous tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7 Erreurs ayant leur origine dans une **autre discipline**	- Analyse des **traits de structure** communs et des **traits de surface** différentiels dans les deux disciplines - Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8 Erreurs causées par la **complexité propre au contenu** d'enseignement	- Analyse didactique des **nœuds de difficulté** internes à la notion, insuffisamment analysés

3.2.3. Modalités, outils et méthode

Je me suis ici particulièrement attachée à restituer les idées de Philippe Meirieu[20]. Selon lui, une séquence d'apprentissage conduite en pédagogie différenciée autour d'un objectif défini peut se structurer de la façon suivante :

. le premier temps est celui de **la découverte** avec la possibilité de différenciation successive pour éveiller l'intérêt.

. le deuxième temps est celui de **l'intégration** : il y a mise en place d'une différenciation simultanée ; le groupe classe est cassé et les formes et les contenus sont différenciés.

. le troisième temps est celui de **l'évaluation** : la différenciation n'intervient pas, il s'agit de vérifier l'adéquation entre les procédures suivies et l'objectif atteint.

. le quatrième temps est celui de **la remédiation** : le maître propose en fonction des besoins mis en évidence, des remédiations différenciées.

Toujours selon Philippe Merieu, il ne saurait y avoir apprentissage différencié sans méthode.

Les outils dont dispose le maître sont variés : ils concernent aussi bien les supports (livres, images, informatique …) que les modes d'expression (voix, regard, silence, geste scripteur …).

Les situations sont essentiellement de trois types : **collectif, individuel ou interactif**. Cette dernière s'avère riche mais plus difficile à mettre en place car nécessitant, selon Meirieu, trois conditions. D'une part, qu'un langage commun au groupe soit adopté, d'autre part que l'évaluation initiale s'effectue individuellement, enfin que le groupe fonctionne par l'apport actif de chaque apprenant.

La « bonne » méthode doit intégrer un certain nombre d'autres paramètres comme par exemple les exigences des instructions officielles, les attentes parentales résultant de la représentation de l'école dont ces mêmes parents sont porteurs, le regard des collègues, le contexte propre à la configuration d'une classe…

On peut la mettre en place à un premier niveau, en conservant le fonctionnement habituel de la classe, mais en ayant le souci, dans le déroulement même de la séance, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage.

---

[20] Meirieu, Ph. (1988) *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée,* Paris, Ed. ESF, 3e éd.

L'auteur rappelle que le maître mot est la souplesse que ce soit dans la formulation, dans l'exécution, ou encore dans la gestion horaire. Alternance d'activités, de modes d'expression, de supports. Il convient de développer une **pédagogie de la flexibilité**, de la surprise. On est proche de la **pédagogie de « l'étonnement »** pour reprendre l'expression de Louis Legrand.

Cette méthode alternant outils et situations d'apprentissages n'est autre que la « **différenciation successive** », relativement facile à mettre en œuvre car concernant tout le groupe.

En revanche, la « **différenciation simultanée** » est plus délicate à gérer. Chaque apprenant réalise des activités correspondant à ses besoins et ressources propres. La forme que prend la situation est variable allant d'une individualisation plus ou moins importante au regroupement en petit effectif. Il en résulte bien sûr de nombreux inconvénients (nuisance sonore, dispersion, perte de temps…).

Mais « la bonne méthode n'existe pas. Toute méthode doit être examinée dans le contexte de son utilisation » nous dit Guy Avanzini[21].

C'est en effet ce que je vais constater à l'occasion de mes pratiques personnelles de différenciation pédagogique que j'évoque dans la deuxième partie.

Deuxième Partie : Mes pratiques personnelles de différenciation pédagogique

Je garde à l'esprit les propos de Philippe Meirieu[22] affirmant que « le bon enseignant en pédagogie différenciée est celui qui dispose d'une panoplie de méthodes et qui, en fonction des situations qu'il rencontre, sait aller chercher dans ce réservoir celle qui va convenir. Il sait aussi en changer quand il voit que cela ne marche pas, parce qu'il a des alternatives. »

A ceci près qu'en tant que débutante, ma panoplie s'avère bien maigre, pour ainsi dire inexistante ou en construction. Les divers stages en responsabilité que je suis amenée à

[21] Avanzini, G. (1991) Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté. In Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ? CRDP Lyon

[22] Meirieu, Ph. (1986) Différencier la pédagogie, pourquoi, comment? CRDP Lyon

effectuer constituent donc pour moi l'occasion de commencer à fonder et forger mon expérience dans ce domaine vaste et délicat qu'est la différenciation pédagogique.

J'ai eu comme point de départ une ligne directrice inspirée de la méthode de Philippe Meirieu[23] consistant à, autant que faire se peut, tenir compte de trois paramètres :

- Premièrement, ce qui fonde la pédagogie différenciée c'est le **postulat de l'éducabilité** de tous les élèves. Quel que soit l'élève, plus précisément, quelle que soit sa difficulté, je me dois de l'aider. Non seulement parce que cela relève de ma mission mais encore car je suis convaincue que tout enfant reste éducable, même si pour certains cela s'avère plus difficile voire plus long. J'ai confiance en l'intelligence de chacun de mes élèves. Chacun d'eux peut apprendre et progresser. Mes élèves peuvent m'enseigner sur la façon dont s'élaborent les concepts, sur la façon dont l'intelligence se met en action, sur l'articulation des savoirs entre eux, sur le savoir lui même…

- Deuxièmement, le groupe d'apprentissage requiert avant tout que lui soient assignés des **objectifs d'apprentissage** et que ceux-ci lui soient **communiqués sans ambiguïté**. C'est ce que j'a également pu observer au cours de mes visites d'observation dans les classes d'IMF[24], où, préalablement à tout apprentissage, le maître formulait clairement aux élèves l'objectif visé par la séance.

- Enfin, il est nécessaire de préciser que ces apprentissages feront l'objet d'une **évaluation individuelle**. Je faisais ainsi savoir aux élèves, qu'ils seraient individuellement évalués en fin de séquence.

Cependant, au cours de mes pratiques, soit que je l'ai oublié, que je n'en ai pas eu le temps ou que je m'y sois « mal prise », je n'ai pas toujours scrupuleusement observé dans ma démarche l'explicitation claire des objectifs visés. J'ai ainsi constaté que les séances s'étaient moins bien déroulées : perte d'intérêt des élèves car ils ne savaient pas bien où je comptais les mener ; cela pouvant aller jusqu'à l'absence d'attention voire la perturbation de la classe. Ces séances perturbées se sont néanmoins avérées être de véritables expériences à partir desquelles j'ai pu tirer les enseignements nécessaires pour reconstruire de futures séances mieux bâties et surtout avec comme point de départ l'énonciation du ou des objectifs visés.

[23] Meirieu, Ph. (1993) *Outils pour apprendre en groupe Apprendre en groupe ? 2*, Chronique sociale, 5è éd.

[24] Classes de CM2 de Fabienne Dupin et d'Evelyne Guigue

Pour évoquer mes pratiques de cette pédagogie différenciée que je tente de faire mienne, j'ai choisi de reprendre les exemples les plus forts, même ceux qui ont vu mes efforts rester vains et non pas seulement ceux qui m'ont gratifiée. En effet, ce retour me permet dans un premier temps de pouvoir réfléchir sur ma pratique, d'analyser mes réussites et/ ou mes erreurs afin d'être en mesure de reproduire ce qui a fonctionné et d'éviter les écueils.

Je vais donc successivement revenir sur mes pratiques de différenciation pédagogique tout d'abord en Cycles 1 et 2, pratiquées à l'occasion de mon stage filé en classe de MS/ GS de maternelle, puis sur celles que j'ai eu l'occasion de mettre en place sur mon premier stage en responsabilité R3A en CM2.

Dans chaque partie, j'exposerai les pratiques de différenciation mises en place ; à ce titre je mentionnerai en premier lieu quel élève cela a concerné, comment cela a été mis en place et le bilan que j'en ai fait.

3. Mes pratiques de différenciation en Cycles 1 et 2

Les pratiques que je rapporte ci-dessous sont celles que j'ai pu mettre en place lors de mon stage filé maternelle où j'avais la responsabilité d'une classe à double niveau de MS/GS.

En maternelle, la prise en compte de la diversité des enfants s'opère de façon presque naturelle : le fonctionnement par ateliers, les possibilités d'expression artistiques offertes, le respect du rythme de développement de chacun et de chacune, la prévention des difficultés, les entretiens avec les parents, sont autant de pratiques et d'attitudes professionnelles contribuant sans conteste à assister efficacement l'enfant dans la construction de ses savoirs faire et de ses savoir être.

Volontairement, je n'évoquerai pas ici la différenciation due au double niveau de la classe car je préfère m'attarder sur les pratiques de différenciation que j'ai tenté de mettre moi-même en place d'après mes propres observations.

1.1. Différencier en personnalisant en cycle 1

Il s'agissait ici de varier la pédagogie en sollicitant, prioritairement, à certains moments, quelques élèves en fonction d'objectifs personnalisés.

1.1.1. Les élèves en difficulté : des jumeaux d'origine turque et un enfant trisomique lourd

- les difficultés des jumeaux : scolarisés en GS, ceux-ci ont une insuffisante maîtrise du langage les empêchant parfois de rentrer dans les apprentissages et de communiquer. De plus, le bain de langue en dehors de l'école reste leur langue maternelle – le turc - puisque les parents sont non francophones, ce qui, par ailleurs, ne facilite pas nos échanges.

- les difficultés de l'enfant trisomique : il est scolarisé à plein temps en MS malgré ses six ans révolus, mais ses compétences, pour certaines, ne sont pas encore celles de PS : l'écriture en lettres capitales reste non acquise, il a une mauvaise tenue de l'outil scripteur, il manifeste un non respect des règles de classe : il ne reste pas en place à table, quitte le regroupement, perturbe le fonctionnement de la classe en s'échappant ou encore en jetant les livres de la bibliothèque, les jouets de la cuisine ou encore tout objet pouvant se trouver à sa portée. Par ailleurs, le langage de communication est très balbutiant, matérialisé seulement par « oui » et plus souvent encore « non ». Le langage de situation n'est pas plus développé. Quant au langage d'énonciation, il est inexistant.

1.1.2. Mise en place : des activités individualisées

- Concernant les jumeaux : des moments spécialisés de langage individuel

Comment mettre en place ces moments de langage individuel, au sein de la classe alors même que je n'ai ni ATSEM, ni AVS pour veiller sur l'enfant trisomique ?

J'ai alors imaginé une activité baptisée « Qui a fait quoi » qui fait participer tous les enfants, mais dont je choisis ensuite moi-même les protagonistes du jour. Cela me permet également de donner la parole à des enfants *petits parleurs.* En outre, et cela n'est pas sans incidence sur la gestion du groupe, cela implique plus les enfants qui, de fait, accordent plus d'importance aux activités de ce moment de l'accueil et les invite à se stabiliser sur un atelier. J'obtiens ainsi un groupe classe moins mobile et moins chahuteur.

Sur la base des activités de l'accueil du type jeux de construction, dessin, puzzle ou pâte à modeler, les enfants savent maintenant qu'ils ont pour objectif de construire, dessiner, modeler ou faire un puzzle de sorte que la maîtresse le choisisse pour le montrer à la classe.

J'entre en scène quand le moment d'accueil se termine pour valider l'exposition de la réalisation faite par l'enfant. Celle-ci est, sur mon accord, déposée par l'enfant sur mon bureau. A la fin des rituels, je reprends chacune d'elle en demandant à qui elle appartient.

J'attends alors de son « propriétaire » qu'il s'identifie en levant le doigt. Je l'invite alors à se lever et à me rejoindre pour que nous puissions ensemble décrire l'objet aux camarades. Selon

l'élève interrogé, je pose plus ou moins de questions pour amener des réponses suffisamment explicites pour le groupe. Je reste autant que possible dans un registre de questions ouvertes afin de favoriser les échanges.

- Concernant l'enfant trisomique : des activités adaptées et un moment réservé avec l'enseignant

Au départ désemparée d'être sans aide pour faire entrer cet enfant dans les apprentissages et ne sachant comment m'y prendre – je n'ai aucune formation dans ce domaine – j'avoue avoir mis un certain temps à penser à un dispositif qui lui serait spécifique. L'objectif principal le concernant, énoncé lors d'une équipe éducative, étant la socialisation, j'ai décidé de mettre en place les dispositifs suivants :

- favoriser son approche en lui accordant un temps spécifique lors de l'accueil.

Il y a deux raisons à cela : il s'agit en premier lieu de mieux le connaître et de se faire accepter par lui ; en effet, en lui accordant cette importance, je lui permets de venir vers moi en toute confiance en espérant que cela favorise nos échanges. La deuxième raison est purement organisationnelle, puisque ainsi je profite de la présence de l'ATSEM dans la classe au moment de l'accueil (seul moment de la journée où elle est avec moi). Je peux ainsi lui déléguer la surveillance du reste du groupe classe et me consacrer à ma pratique de différenciation.

Chaque mardi, je reprends ainsi une partie du travail effectué l'année précédente (travail, qui je le rappelle, avait été mené à bien avec l'aide d'une AVS). Quand la mise en place de mes ateliers me le permet (tous travaillent alors en autonomie), je consacre ce temps à cet enfant par le biais de supports différenciés (fiches moins difficiles ou activités de manipulation de formes, couleurs ou dénombrement jusqu'à 4). Bien évidemment, c'est pour moi l'occasion d'échanger avec lui et de travailler surtout le langage de communication et de situation.

Je me heurte cependant au temps qui a passé et effacé des apprentissages qu'il est nécessaire de réactiver. Mais mon manque d'expérience et de temps surtout aussi oeuvrent contre moi.

En effet, si je parviens à récupérer certaines compétences (reconnaissance de quatre couleurs, reconstitution du prénom en lettres capitales avec modèle) le temps me manque pour aller plus loin sans empiéter sur le temps que je me dois de consacrer au reste du groupe.

J'essaie alors de le mettre sur des activités autonomes qui le motivent et découvre ainsi qu'il accorde un vif intérêt à l'ordinateur. Cependant, les logiciels proposés par l'école restent assez complexes pour qu'il soit tout à fait autonome. Une discussion avec ses parents me confirme cet intérêt qui, j'en suis sûre, doit pouvoir donner lieu à la mise en place d'une activité qui lui soit adaptée. Sur proposition des parents nous introduisons dans la classe son clavier adapté

(clavier pour les tout petits de Berchet). Connaissant déjà cet outil, l'enfant n'a nullement besoin de mon intervention pour le manipuler. J'obtiens ainsi dans ma classe, des moments où cet enfant est en activité d'apprentissage autonome et où il ne perturbe plus le reste du groupe.

1.1.3. Bilan et limites

- Concernant les jumeaux : Cette activité a favorisé les moments d'échanges individuels et j'ai ainsi pu évaluer certaines de leurs difficultés : des lacunes en matière de vocabulaire courant (l'un d'eux ne savait pas me dire qu'un bateau allait sur **l'eau** ou sur la **mer**), des erreurs de prononciation de certains phonèmes comme le [ch] ou le [j].

Par le biais de ces moments, il m'a été alors possible de travailler ponctuellement ces difficultés et pour certaines d'y remédier.

Ceci étant cette activité a connu ses moments d'essoufflement lorsque au début je me focalisais uniquement sur les productions des enfants en difficulté et notamment des jumeaux. Il a donc fallu pour moi trouver un palliatif à ce sentiment d'in équité dont j'étais à l'origine. J'ai donc modifié ma manière de procéder en choisissant désormais indifféremment tous les élèves afin que chacun puisse « se valoriser » de sa réalisation. Seulement, lors du dialogue explicatif, je m'adressai en complément aux jumeaux en prenant garde de ne pas frustrer l'auteur initial.

Cela n'a néanmoins pas été sans incidence sur la durée de cette activité, qui de fait, s'en est trouvée rallongée.

Le bilan du « Qui a fait quoi » n'est pas négatif mais il reste limité à la durée du temps de parole des jumeaux.

Conscientes de la limite de nos aides, la titulaire et moi-même avons eu recours au RASED en vue de leur apporter une aide plus spécifique et plus adaptée car dans le cadre d'une intervention individuelle.

- Concernant l'enfant trisomique : Le côté positif du bilan réside dans l'autonomie dont dispose cet enfant lors de l'utilisation de l'outil informatique. Cependant, je n'ai pas encore pu évaluer si cet outil a réellement développé de nouvelles compétences ou bien s'il a tout de même assis des acquis antérieurs. De même, le groupe et moi-même apprécions ces moments de calme qui nous permettent de travailler sereinement, sans pour autant considérer que ce dispositif soit un moyen de délestage.

Bien sûr, cet outil ne lui étant proposé qu'à deux moments de la journée, force est de constater que le reste du temps, cet enfant reste marginal par rapport au groupe. Cela est particulièrement vrai en EPS, où il est réticent à tout apprentissage. J'essaie parfois de l'enrôler en lui faisant montrer aux autres ce que j'attends ; cependant, selon l'activité cela

n'est pas toujours possible et encore faut-il qu'il accepte.

1.2. Différencier en individualisant en cycle 1 et 2 : le tutorat

1.2.1. La tutrice : une élève de la classe des Moyens

Dans ce paragraphe, je vais évoquer le cas d'une élève particulièrement brillante et qui, bien qu'en MS, était sur certaines activités tutrice d'élèves en difficulté. Cette élève est actuellement soumise aux différents tests de la psychologue scolaire afin de valider un passage anticipé en CP.

1.2.2. Mise en place

Ayant plusieurs fois constaté la rapidité de cette élève ainsi que son absence de difficultés dans le travail, il m'est venu à l'idée de mettre en place pour elle aussi une différenciation afin qu'elle ne s'ennuie pas dans la classe. Le plus souvent, je lui soumets le travail des GS, qu'elle réalise sans obstacle. Aussitôt son travail terminé, celle-ci étant toujours demandeuse j'ai pensé lui proposer d'aider ceux qui avaient des difficultés. Se sentant ainsi valorisée, elle a tout de suite accepté. Cela a cependant demandé un temps de concertation afin que je lui explique clairement l'étendue de sa mission. Douée de raison, elle a vite compris qu'aider les autres ne signifiait pas faire le travail à leur place. Son intervention me permettait par ailleurs de me consacrer plus longuement aux élèves les plus en difficulté.

1.2.3. Bilan

Sur le prétendu apport plus conséquent au tuteur qu'au bénéficiaire, j'émettrais des réserves. Certes, le fait de verbaliser permet au tuteur d'être assuré d'avoir compris ce qu'il y avait à faire. Mais je reste convaincue que l'échange entre pairs, dans des mots qui leurs sont propres apporte également au bénéficiaire du tutorat.

Par contre, il faut reconnaître les limites de ce dispositif dans la mesure où il revient obligatoirement à l'enseignant de savoir au préalable quelles sont les difficultés rencontrées par l'élève et de savoir si le tuteur est à même de pouvoir l'aider à franchir la zone proximale de développement afin de rentrer dans l'apprentissage. Il faut garder à l'esprit que le tuteur ne remplace pas le maître.

1.3. Différenciation des supports : ou comment motiver les élèves en graphisme

1.3.1. Les élèves concernés : le groupe classe

A plusieurs reprises, lors de séances de graphisme, je constatai que les élèves manquaient de

motivation dans le simple fait de reproduire des signes graphiques (traits, ronds, croix...)**.** Cela leur semblait répétitif et surtout ils n'y trouvaient aucun but. Aussi, la plupart des productions que j'obtenais étaient en général peu soignées et bâclées par soucis de rapidité – en effet, les élèves se dépêchaient d'en finir afin de pouvoir rejoindre le coin cuisine ou bibliothèque.

J'ai donc cherché un moyen de les motiver à réaliser cette activité. Pour cela, il fallait que je réunisse deux critères :

- insérer un but dans cette activité afin de les motiver
- prendre en compte leurs intérêts dans le choix du support afin d'obtenir leur adhésion

Dans cette optique, j'ai effectué des recherches sur internet où j'ai découvert ce qui pouvait faire office de solution.

1.3.2. Mise en place : le graphisme décoratif

Le graphisme décoratif consiste à faire du graphisme mais pour décorer un dessin. L'objectif reste donc inchangé : il s'agit toujours de faire du graphisme. Mais ce qui change réellement entre une fiche de graphisme et une fiche de graphisme décoratif c'est **la motivation des enfants**. Le graphisme décoratif présente ainsi deux avantages :
- Il retient davantage l'attention des enfants et leur permet donc d'être autonomes. L'objectif pour l'enfant est clair : décorer, il est stimulé par l'envie d'obtenir un résultat concret.
- L'enfant ne se focalise pas sur le geste, il est moins inhibé et les progrès se font de manière naturelle.

Pour grandir encore leur intérêt et leur permettre de choisir, je proposais plusieurs dessins, cela allant des voitures pour les garçons aux robes de princesses pour les filles.

1.3.3. Bilan

Les activités de graphisme ont ainsi rapidement connu un regain d'intérêt, chaque enfant pouvant manifester ses choix. Les productions s'en sont trouvées améliorées et j'ai ainsi pu décorer une partie de mur de la classe.

Simplement, comme tout succès qui connaît son heure de gloire, le graphisme décoratif a commencé à s'essouffler pour deux raisons :

- les dessins à décorer sont souvent les mêmes qui reviennent ou alors ils sont trop semblables et les enfants le remarquent vite et le manifestent par une baisse d'intérêt.

- l'introduction de l'écriture en cursive avec ses ateliers de calligraphie tend à supplanter cette activité, qu'il est cependant toujours possible de maintenir en atelier autonome, à condition bien sûr que les enfants soient demandeurs.

En prolongement, je prévoie donc d'avoir recours aux mandalas qui sont encore une grande source d'activités graphiques, notamment au niveau de tout ce qui concerne la maîtrise et la précision du geste. Ceux-ci ont aussi un effet sur les comportements puisqu'ils permettent un retour au calme et à la concentration quand le mandala est fait de l'extérieur vers l'intérieur.

1.4. Différencier sur un domaine : le vivre ensemble

1.4.1. Les élèves concernés : un enfant agressif et certains garçons de la classe

La classe de MS/GS de maternelle que j'ai en stage filé comporte un effectif de 26 élèves dont 21 garçons. Parmi eux, réside un petit de groupe de marginaux qui n'ont de cesse que d'enfreindre ou du moins d'essayer d'enfreindre les règles de vie de la classe. Cela va parfois même jusqu'à en oublier les règles les plus élémentaires de politesse ou de vie en société. En effet, j'observe à plusieurs reprises dans le courant de la journée les faits suivants :

- insultes et gros mots entre pairs
- violences gratuites même à l'égard des élèves qui ne ripostent pas
- manque de respect envers les autres
- non respect des règles élémentaires de politesse, même vis-à-vis de moi (pas de bonjour, ni de au revoir à l'arrivée et à la sortie des classes)
- perturbation des séances d'EPS pour les mêmes raisons que ci-dessus

Pour ce petit groupe de « hors-la-loi-de-la-classe », j'ai donc décidé de mettre un accent tout particulier sur le travail du Vivre Ensemble, considérant qu'il n'est possible d'apprendre que dans de bonnes conditions.

1.4.2. Mise en place : l'accent sur le Vivre Ensemble et des objectifs en EPS axés sur le respect des règles

Au niveau de la gestion de la classe : j'ai mis en place un durcissement des règles de vie à l'intérieur de la classe. Je les ai reprises et n'ai retenu avec eux que cinq d'entre elles me semblant fondamentales et directement liées aux problèmes que j'ai rencontrés.

Ces règles figurent désormais sous forme de pictogrammes facilement reconnaissables par les enfants. Par ailleurs elles ont été suffisamment agrandies pour être visibles. Les concernant, j'applique désormais la tolérance zéro : au moindre manquement, je rappelle la règle en amenant l'enfant sous l'affichette et lui demande de s'y soumettre ou bien de sortir du groupe.

J'ai par contre une tolérance beaucoup plus grande vis-à-vis de l'enfant trisomique, qui, ceci étant, n'appartient pas au groupe précité.

Au niveau de l'EPS : j'axe mes objectifs sur le Vivre Ensemble et plus particulièrement sur le respect des règles. Je prends à titre d'exemple, une séquence intitulée *Les bons petits chiens*, où il s'agit pour chaque élève de ramasser un par un un maximum d'objets et de les ramener à sa niche, le gagnant n'est plus celui qui a le plus grand nombre d'objets mais celui qui a respecté les règles du jeu sans tricher.

Lors de la séance de découverte, je m'étais en effet aperçue que pour gagner certains étaient prêts à tricher : prendre plusieurs objets à la fois au lieu d'un seul, en voler dans la niche de son camarade ou encore continuer à ramasser alors même que j'avais sifflé l'arrêt du jeu

Au vu de cela et de ce qu'il se passait déjà dans la classe, j'ai donc décidé de me fixer comme objectif le respect des règles.

Pour mener à bien cet objectif, je mets en place des rôles sociaux et bénéficie ainsi de l'aide d'observateurs.

Ici encore, l'enfant trisomique n'est pas concerné puisqu'il ne veut pas participer aux activités.

1.4.3. Bilan

La classe est mieux gérée, car son fonctionnement est d'emblée subordonné au respect des règles avalisées par les enfants eux-mêmes. Le fait qu'il y ait cinq règles magistrales leur permet de ne pas se perdre dans un dédale de réglementation qu'ils finiraient un jour certain par oublier. L'affichage sous forme de panneau devient ainsi possible et par là même plus accessible.

Bien sûr, le problème se pose lorsque le groupe quitte la classe, comme en EPS. Je ne peux matériellement me référer au panneau. Cependant, à mon retour en classe, lors du bilan d'EPS réalisé au coin regroupement, j'évoque les manquements ou demande au groupe de les reformuler et rappelle ainsi les règles aux contrevenants.

Concernant les règles élémentaires de politesse (bonjour, au revoir, merci, s'il te plait, pardon …), je prends un temps au moment du regroupement pour revenir sur les manquements, mais n'oublie pas de les corriger au moment même des faits. En règle générale, je constate des progrès dans la répétition ou encore lorsque je parviens à faire réagir un parent.

En EPS, les enfants ont du mal à concevoir qu'un jeu ait un gagnant qui respecte les règles ou encore plusieurs gagnants. Certains persistent à tricher pour gagner et s'en défendent en mentant, ce qui n'est pas mieux. C'est le cas notamment de l'enfant violent qui semble

d'ailleurs échapper à toute règle, même au sein de sa propre famille.

Par contre, le recours aux rôles sociaux est un point particulièrement positif car il m'apporte une aide organisationnelle dans le sens où je peux m'appuyer sur ces enfants pour mettre en place des ateliers différents. Par ailleurs, en confiant ces rôles aux éléments habituellement perturbateurs, j'obtiens un groupe classe plus calme et mieux disposé à apprendre.

Après avoir évoqué certaines de mes pratiques de différenciation en cycle 1 et 2, j'en viens à relater celles que j'ai pu mettre en place en cycle 3.

4. Différenciation en Cycle 3

En Cycle 3, l'organisation de la scolarité en cycles, prévue par la Loi d'Orientation de 1989, contribue à la prise en compte de l'hétérogénéité puisque l'enfant peut désormais apprendre à son rythme. Mais cela n'étant pas une fin en soi, d'autres outils s'avèrent être des compléments potentiels voire efficaces.

Je me suis principalement attachée à ***différencier en donnant un autre statut à l'erreur.***

Différencier en donnant un autre statut à l'erreur revient à considérer l'évaluation non plus comme un contrôle sommatif de la réussite ou de l'échec mais bien comme un processus continu de d'observation des apprenants (par l'enseignant et par eux-mêmes), intégrant la conception et l'analyse du but poursuivi, la démarche adoptée, les obstacles rencontrés, le degré de réussite atteint, les savoirs intégrés et le chemin restant à parcourir pour dépasser les échecs ou les manques observés. Cela recouvre, à mon sens, deux pratiques qui peuvent entretenir des relations de dépendance : l'Evaluation par contrat de confiance et la métacognition.

2.1. Une pratique inspirée de L'Evaluation Par Contrat de Confiance [25] (EPCC)

Il convient de rappeler brièvement que cette EPCC a été proposée il y a deux ans par André Antibi[26]. A la suite de sa thèse de Doctorat au cours de laquelle il a interrogé 1897 professionnels du monde éducatif de tous horizons, il a mis en évidence le phénomène de « la constante macabre ». Il définit cette dernière comme la pratique quasi inconsciente consistant à accorder de mauvaises notes à environ un tiers des élèves. Ceci engendre une perte de confiance, une démotivation, un sentiment d'injustice, dû à un travail non récompensé, ainsi que du stress à l'école mais aussi à la maison.

[25] Antibi J. (2003), *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore
[26] Actuellement Directeur du laboratoire de sciences de l'éducation de l'Université P. Sabatier de Toulouse

Pour y remédier, il propose des Evaluations Par Contrat de Confiance. Voici comment fonctionnent ces EPCC, utilisées à présent par plusieurs milliers d'enseignants :

- une semaine avant le contrôle, l'enseignant donne aux élèves une liste d'une douzaine d'exercices ou de questions déjà traités en classe.

- quelques jours avant l'évaluation, une séance de questions-réponses est organisée où l'enseignant apporte des précisions aux élèves qui n'auraient pas compris certains points.

- puis l'évaluation portera sur quelques questions de la liste, sauf une question hors de la liste, sur 4 points sur 20.

L'objectif de l'EPCC est de donner confiance aux élèves et de les faire travailler.

Elle peut se mettre en place tout de suite, ne demande aucune réunion ou formation spécifique et ne coûte rien.

Lors de son application (en collège ou lycée), la moyenne de la classe augmente d'environ trois points.

2.1.1. Les élèves concernés : les élèves en difficulté dans la discipline évaluée

J'évoque ici le cadre d'une évaluation de mathématiques portant sur les nombres décimaux et concernant les deux compétences suivantes :

- Passer d'une écriture fractionnaire à une écriture décimale et inversement
- Connaître la valeur de chaque chiffre dans un nombre décimal

Lors de la séance d'apprentissage, j'avais constaté que quelques élèves avaient des difficultés surtout au niveau de la deuxième compétence.

2.1.2. Mise en place : l'EPCC

A posteriori de la séance d'apprentissage, j'ai proposé aux élèves plusieurs exercices de réinvestissement mettant en jeu les deux compétences précédemment citées. Une fois corrigés, ces exercices ont laissé apparaître des difficultés et confusions pour certains élèves notamment au niveau des expressions *chiffre de* et *nombre de*. Cependant n'ayant pu observer tous les élèves individuellement lors de la réalisation des exercices et de la correction (certains trichant ou n'osant pas dire qu'ils n'ont pas compris), je ne pouvais avoir qu'une idée encore imprécise d'une part du nombre d'élèves en difficulté et d'autre part des difficultés rencontrées.

J'ai alors pensé à instaurer des petits moments de calcul mental au cours desquels j'ai réellement observé les difficultés des élèves. En effet, ces séances étaient réalisées sur ardoise. Par exemple à partir d'un nombre décimal donné je demandais d'écrire le chiffre des centièmes, le nombre de centièmes (…) ou encore de passer à une écriture fractionnaire ou inversement. Je demandais ensuite de lever l'ardoise pour vérifier. Je disais ensuite « tout le monde pose sauf un tel et un tel.». Je demandais alors à la classe s'ils étaient d'accord avec la ou les ardoises restant levées. Leur réponse négative me permettait de revenir vers les élèves en difficultés et de voir ce qui d'après eux n'allait pas et tenter d'expliquer pourquoi. Nous entamions alors un travail de métacognition (que j'évoque plus bas).

Puis, en prenant appui sur des élèves experts ainsi qu'un tableau de numération distribué aux élèves en difficulté, nous avons mis à jour la différence entre ces deux notions et ainsi remédié aux difficultés. J'ai continué de procéder à quelques séances de calcul mental du même type et en reprenant les autres notions qui seraient évaluées jusqu'au moment même de l'évaluation.

2.1.3. Bilan

Cette pratique s'est révélée concluante puisque l'évaluation a été, d'un point de vue général, réussie par tous les élèves. Cependant, une élève, qui jusque là n'avait pas manifesté de difficultés particulières, a confondu *le nombre de* avec le chiffre de l'unité. En revenant avec elle sur son travail, j'ai constaté qu'il s'agissait en fait d'une erreur de lecture de la consigne car elle savait très bien ce que signifiait la notion *nombre de*.

Je me suis ainsi aperçue que certains élèves ne prenaient pas assez de temps pour lire la consigne.

Ce travail de métacognition, qui m'a permis de mettre à jour l'origine des difficultés ou des erreurs va être évoqué dans le paragraphe suivant.

2.2. « Inscrire la métacognition dans l'activité pédagogique différenciée »[27]

Avant d'indiquer pourquoi je m'appuie sur la réflexion de Michel Grangeat, je souhaiterais revenir sur le processus de métacognition afin d'en préciser la teneur.

Au cours d'un apprentissage, chaque élève met en œuvre des **stratégies différentes pour construire ses savoirs**. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant observe comment l'enfant

[27] Grangeat, M. (1999), Processus cognitifs et différenciation pédagogique, in Depover, C.& Noël, B., *L'évaluation des compétences et processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes,*Bruxelles, De Boeck

s'y prend pour apprendre : il pourra alors constater des différences importantes entre élèves sur plusieurs plans.

Le maître doit en tenir compte, l'objectif final étant de permettre à ses élèves d'apprendre dans les meilleures conditions et d'optimiser leurs chances de réussite. Cette observation, le maître la réalise en renforçant la **verbalisation des procédures** de réalisation et de réussite et/ ou d'échec de la tâche pour favoriser le transfert des connaissances (les processus d'apprentissage eux-mêmes étant inobservables).

Cela prend souvent la forme **d'entretiens individuels ou en petits groupes** sur les méthodes de travail de chacun et la façon de l'améliorer.

Il convient de traiter aussi bien les échecs que les réussites. La métacognition peut ainsi prendre une place importante lors de la correction. C'est notamment ce que j'ai pratiqué lors de mes séances de calcul mental précédemment décrites.

Tout cela s'appuie sur un processus de métacognition. Cette dimension d'auto-analyse est essentielle : il ne s'agit plus simplement de faire mais bien de s'analyser dans son action, de se pencher sur sa manière de fonctionner et d'apprendre. Cette attitude réflexive favorise considérablement les possibilités ultérieures de réinvestissement.

La métacognition implique donc que l'on considère que **la manière d'apprendre est aussi importante que le savoir lui-même.**

- A ce titre, Michel Grangeat propose de **l'insérer dans l'activité pédagogique différenciée** de deux façons :

a) en concevant des situations suffisamment riches, ouvertes et complexes, pour stimuler un pilotage réfléchi des démarches au cours même de l'effectuation de la tâche.

Cependant, cet auteur affirme qu'il n'est pas envisageable de susciter la métacognition à propos de tâches routinières ou automatisées et que, de plus, il est illusoire de croire que tous les élèves même dans le cas de situations complexes, pilotent raisonnablement leurs démarches. Il cite ainsi l'exemple des élèves en difficulté qui, s'ils parviennent à s'impliquer dans la tâche, se limitent souvent à un contrôle de leur action en fonction de ses effets immédiats, sans anticipation ni réelle évaluation.

b) à côté de situations stimulant la régulation métacognitive, il est donc nécessaire de concevoir des séquences spécifiques qui visent à organiser cette conduite réfléchie ; ici, la régulation est en quelque sorte guidée voire orchestrée par l'enseignant.

2.2.1. Les élèves concernés : un binôme de besoin

Le binôme de besoin était constitué de deux élèves qui n'arrivaient pas à bien distinguer la différence entre *chiffre de* et *nombre de*.

Je les ai réunis en groupe de besoin; en effet, il serait difficilement acceptable de confier à des élèves en difficulté une responsabilité dans le contrôle de leurs apprentissages scolaires, sans leur fournir, dans le même temps, des moments de différenciation répondant à leurs attentes.

Le binôme se voyait octroyer, pour la même tâche, un outil supplémentaire qu'était le tableau de numération.

2.2.2. Mise en place : la régulation métacognitive et le dialogue pédagogique

La séance à laquelle je me réfère ici est une des séances de calcul mental[28] précédemment évoquée. Ayant repéré la difficulté commune et après que le reste du groupe ait invalidé leur réponse, je me tournai vers chaque élève pour connaître sa démarche.

Chacun, alors, tentait de me décrire comment il avait procédé et ce, au besoin, de différentes manières : verbalement ou par écrit au tableau, ou encore en ayant recours à la bande graduée.

Je prends également en compte le reste du groupe en lui demandant comment il a fait pour réussir, et, ce, afin que les élèves en difficulté puissent comprendre, choisir et faire sienne une de ces procédures valides.

A ce stade, mon rôle consiste à :

- Préalablement à dédramatiser l'erreur en expliquant aux élèves qu'elle permet de construire les apprentissages
- Observer et analyser les démarches employées et les difficultés rencontrées.
- Recentrer éventuellement les débats

Pour les élèves il s'agit :

- de se questionner, chercher et présenter des démarches
- d'adapter ses réponses aux difficultés rencontrées par quelqu'un d'autre que lui
- d'écouter l'autre, argumenter
- de questionner
- d'accepter l'erreur en expliquant que l'on n'a pas compris

Pour optimiser ces régulations, je les finalisais par un dialogue pédagogique au cours duquel je

[28] Cf infra, p. 26

m'entretenais plus spécifiquement avec l'élève en difficulté. Afin de ne pas laisser le reste du groupe trop longtemps en dehors de l'échange, il m'est parfois arrivé de le poursuivre en début de récréation avec l'élève concerné.

A l'occasion de ce dialogue pédagogique, voici quelques questions que j'ai pu poser dans le cadre d'autres séances :

- Par quoi as-tu commencé ?

- Qu'as-tu fait ensuite ? Qu'est-ce qui t'a fait avancer ?

- Qu'est-ce qui t'as fait gagner ou perdre du temps ? Qu'est-ce qui t'aiderait à réussir ?

- Comment as-tu su que ton travail était terminé ?

- Que dois-tu faire avant de dire que tu as terminé ?

- Qu'est-ce que tu pourrais utiliser des méthodes employées par les élèves qui ont réussi ?

2.2.3. Bilan

Le groupe classe entier tire profit de ces échanges très riches. Aux uns, ils permettent d'être au clair avec leurs procédures; en effet, *ne s'énonce bien que ce qui se conçoit bien et vice versa*. Pour les autres, il est un moyen de reconnaître l'erreur et de la dédramatiser, puisqu'elle est ici considérée comme un support d'apprentissage, un passage parfois obligé.

La régulation a ainsi par plusieurs fois été obtenue ; en effet, un élève s'étant trompé et l'ayant reconnu s'est de lui-même corrigé.

Les trois voies d'accès à la réflexion métacognitive ou « régulation réfléchie » pour reprendre l'expression de Michel Grangeat et qu'il définit lui-même comme le pilotage distancié des démarches d'apprentissages, avaient été réunies, à savoir :

- Opérer des choix et anticiper leurs effets (choisir parmi plusieurs démarches ou tâches)

- Reformuler la démarche cognitive sous différentes formes (oralement, par écrit, sous forme d'un dessin)

- Confronter les points de vue dans un contexte d'interaction sociale : stimuler la coopération au sein d'un petit groupe.

J'ai cependant parfois rencontré l'obstacle suivant : quand l'élève n'ose pas dire qu'il n'a pas compris ou qu'il est dans l'erreur parce qu'en fait il ne l'accepte pas car pour lui elle est synonyme d'échec et non de progrès.

Il y a aussi le cas où l'élève ne sait pas trouver les mots ou les moyens de l'exprimer : les échanges ne peuvent pas s'établir.

Dans les deux cas énoncés, j'ai alors eu recours au dialogue pédagogique ; j'ai ainsi remarqué que certains élèves, les timides notamment, prennent plus facilement la parole dans cet échange bilatéral plutôt qu'au milieu du groupe classe.

Conclusion

Dans les trente dernières années, on est passé du constat de l'égalité d'accès de tous les élèves à l'enseignement à la nécessité **d'optimiser leurs chances de réussite**, d'où l'interrogation sur la nature des difficultés rencontrées et la recherche de solutions adaptées. C'est le sens du fameux passage de la loi d'orientation "l'élève est au centre du système éducatif", mais aussi de la pédagogie différenciée dont Philippe Meirieu parle ainsi : « L'expression de pédagogie différenciée est un pléonasme, il n'y a de pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène[29]. »

La pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. Elle ne peut pas non plus s'envisager sans référence aux **pratiques d'évaluation.**

En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. Cela en dit long sur cette pédagogie qui se doit d'être adaptée à chaque élève, sur le nombre de pratiques auxquelles elle peut donner lieu.

En ce qui me concerne, il est vrai que les réflexions et les pratiques décrites précédemment ont produit une grande variété de situations pédagogiques, dont certaines n'ont pas été relatées.

Il s'agit notamment de la **différenciation des outils** qui m'a permis, par le biais des **TICE**, de réinvestir des notions relatives aux décimaux à partir d'un logiciel Déci2000 ou encore de concevoir et produire une fiche technique dans le cadre du projet « revalorisation des déchets ».

[29] Meirieu, Ph. (1988) *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée,* Paris, Ed. ESF, 3e éd.

Egalement, j'ai pu **différencier les modalités de travail** avec un travail de groupes (pour les élèves experts – travail de compréhension fine voire interprétative / pour les élèves moins experts – travail sur la compréhension littérale) lors de ma séquence de Littérature portant sur L'œil du loup de Daniel Pennac.

Cependant la différenciation, regroupant un nombre important de pratiques, toutes n'ont bien sûr pas été testées ou mises en œuvre, mais j'ai pu en observer certaines dans le cadre de visites en ZEP et dans des classes d'IMF.

Il est ainsi possible de **différencier parallèlement l'organisation de l'espace classe** : en ZEP, l'enseignante d'une classe de CE2 avait placé ses élèves en difficulté ensemble plutôt au centre de la pièce et non loin d'elle. Dans une classe de CM2, l'organisation était en îlots, afin de favoriser les échanges. Dans une autre classe de CM2, l'enseignante n'avait pas hésité à modifier temporairement l'organisation de la classe (passée en groupes) pour les besoins d'une activité.

Dans le cadre d'un contrat, le PPRE[30] permet également de pratiquer la différenciation à partir du CE2 consécutivement aux évaluations nationales. (…)

Concernant les pratiques que j'ai pu mettre en place, je dirais qu'il n'y a pas toujours de frontière aussi distinctement marquée entre les différentes modalités et les divers outils de différenciation. Certains sont même très liés et s'imbriquent parfaitement l'un dans l'autre voire se complètent ou encore se conditionnent. C'est le cas notamment de la pratique de l'EPCC qui se combine parfaitement avec le dialogue pédagogique et les régulations métacognitives.

Mes perspectives s'inscrivent maintenant, au-delà bien sûr de la réussite de tous, dans une recherche d'autonomie des élèves : aller vers une **pédagogie du contrat** dans laquelle mon ambition serait que chaque enfant soit responsabilisé et devienne acteur de ses apprentissages.

Alors, je pense, l'école deviendra un lieu où l'élève aura plaisir à apprendre et pourra dire, selon le mot d'enfant rapporté par Maria Montessori dans un article de Jean Artaud[31] : « Aide-moi à faire tout seul ».

---

[30] Plan Personnalisé de Réussite Educative
[31] In *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment?*, CRDP, Lyon

Bibliographie

Avanzini, G. (1991) Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté. In Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ? CRDP Lyon, p35

Battut, E. & Bensimhon, D. (2006) *Comment différencier la pédagogie*, Cycles 2 et 3, Retz

De Vecchi, G. (1996) *Faire construire des savoirs*, Hachette Education

Grangeat, M. (1999), Processus cognitifs et différenciation pédagogique, in Depover, C.& Noël, B., *L'évaluation des compétences et processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*,Bruxelles, De Boeck

Meirieu, Ph. (1986) *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment?* CRDP Lyon

Meirieu, Ph. (1988) *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3e éd.

Meirieu, Ph. (1989) *Apprendre… oui, mais comment ?* , Paris, Ed. ESF, 4e éd.

Meirieu, Ph. (1993) *Outils pour apprendre en groupe Apprendre en groupe ? 2*, Chronique sociale, 5è éd.

Mettoudi, Ch. & Yaïche, A (2003) *Travailler par cycles*. Hachette Education

Perrenoud, Ph. (1996) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 2e éd.

Perrenoud, Ph. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF, 3e éd.

Perraudeau, M. (1999) *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Enseigner, Armand Colin

Przesmycki, H. (1992) *Pédagogie différenciée*, Hachette Education

Pédagogie différenciée, Cahiers pédagogiques, 1985, n°239

ANNEXE 1 : DE L'HETEROGENEITE

Pour réfléchir sur l'hétérogénéité, Gérard de Vecchi[32] propose de tester les profils cognitifs :

Vous êtes plutôt (l'élève est-il) :

Visuel : vous intégrez ce que vous voyez, vous visualisez dans votre tête ces éléments.

Auditif : vous intégrez plutôt ce que vous entendez, vous vous appuyez sur le déroulement du discours pour mémoriser.

Dépendant à l'enseignant et à la structure : vous avez besoin d'être guidé, vous préférez une démarche directive du formateur, vous préférez une évaluation continue pour savoir si vous ne vous égarez pas, vous prenez beaucoup de notes.

Indépendant à l'enseignant et à la structure : vous avez besoin d'une certaine liberté d'initiative, vous pouvez transgresser les consignes pour suivre une démarche plus adaptée.

Dépendant au contexte psycho-affectif : vous ne pouvez utiliser pleinement vos possibilités que lorsque vous êtes placé dans un milieu relativement favorable. Les résultats peuvent être en dents de scie et très variables d'une année et d'un enseignant à l'autre.

Indépendant au contexte psycho-affectif : vous êtes plus sensible au contenu qu'à la manière dont on vous l'apporte.

Synthétique : vous vous faites une idée générale du phénomène étudié.

Analytique : vous examinez les différents paramètres les uns après les autres.

Productif : vous apprenez en construisant activement.

Utilisant la consommation : vous apprenez en observant.

Utilisant la centration : vous préférez aborder un seul projet à la fois.

Utilisant le balayage : vous pouvez faire plusieurs choses en même temps

D'autres indicateurs peuvent aider à la réflexion :

Le comportement scolaire (individualiste/coopératif),
Les acquis scolaires (lecteur/non lecteur) etc.

[32] De Vecchi, G. (1996) *Faire construire des savoirs,* Hachette Education

ANNEXE 2 : LES OUTILS DE L'EVALUATION

Les outils nationaux d'analyse :

Pour analyser les besoins des élèves, les outils disponibles sont les suivants :

- Les banques d'outils (notamment pour les évaluations en grande section et en cours préparatoire) :http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/fiche.asp?theme=1200&id=1223
- Les deux livrets d'accompagnement pour le cours préparatoire qui donnent des repères temporels, des éléments pour identifier la nature des difficultés et des pistes de travail pour y remédier :
  - *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir :* http://eduscol.education.fr/Do135/livret-guide-cp.pdf
  - *Lire au CP (2) : enseigner la lecture et prévenir les difficultés :* http://eduscol.education.fr/Do135/livret-classe-cp.pdf
- L'évaluation diagnostique du début du CE2, en examinant en particulier le cas des élèves dont la maîtrise des compétences attendues à ce niveau est défaillante (voir chaque année l'évaluation nationale et, pour la rentrée 2005 : http://evace26.education.gouv.fr/intro.htm
- L'évaluation à la Toussaint des élèves de CE1, définie dans cette circulaire : http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm
- Un outil d'aide à l'analyse des difficultés suite à cette évaluation au CE1, en ligne sur Eduscol : attention, il s'agit du document utilisé en 2005, qui n'est pas actualisé pour 2006 ! http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm
- Une rubrique consacrée à l'évaluation et l'aide individualisée sur Eduscol : http://eduscol.education.fr/D0069/accueil.htm

Les outils départementaux d'analyse et de mise en oeuvre :

- Pour accompagner les Evaluations CE2 et mettre en place des actions de soutien, voire un PPRE : document d'analyse et propositions pédagogiques des évaluations CE2 (cf. CD).
- Pour accompagner les Evaluations CE1 (cahier 2) et mettre en place des actions de soutien, voire un PPRE : document d'analyse et propositions pédagogiques des évaluations CE2 (cf. CD).
- Document PPRE (feuillet format A3 et fiches actions et de suivi).

D'autres outils de réflexion :

Outils d'évaluation de l'édition publique ou privée :
*** Au CRDP des Pays de Loire, une série entièrement consacrée à l'évaluation et à la remédiation, par cycle et à l'intérieur de chaque cycle, par niveau (de 2000 à 2004).**

a) Evaluation continue des compétences de lecteur

Une dizaine de publications comportent des outils d'évaluation et de remédiation composée de :

- Livrets du maître : consignes de passation, suggestions pédagogiques, indications pour le codage des réponses, pour l'observation, conseils pour l 'utilisation du cédérom ;
- Cahiers de l'élève ;

- Cédérom : analyse et exploitation des résultats et propositions d'activités complémentaires sur ordinateur. Des extraits : http://www.CNDP.FR/Produits/DetailSimp.asp?ID=65897

b) Evaluation continue des écrits narratifs : le récit, cycle 3 niveau 3
9 titres (selon les niveaux) avec trois volets, un par niveau, consacrés au cycle 3. Le livre du maître apporte une aide pour structurer un travail continu pour la production d'écrits. De nombreuses activités accompagnent les évaluations proprement dites. Une partie générale, en début d'ouvrage, cadre la démarche et fournit un mode d'emploi. Des consignes spécifiques sont ensuite fournies test par test. Dans le cahier de l'élève, les activités d'accompagnement et évaluations sont regroupées pour chacun des 5 tests, afin de faciliter le travail du maître qui peut disposer ainsi, s'il le souhaite, d'un cahier pour chaque élève et pour chaque niveau. Ce cahier suit l'élève d'une classe à l'autre à l'intérieur du cycle. http://www.CNDP.FR/Produits

c) Evaluation continue en mathématiques : activités numériques, résolutions de problèmes. 4 titres comportent un ensemble de tests d'auto-évaluation (3 niveaux) pour le cycle 3, accompagné d'un recueil de consignes, remédiations, etc. pour le maître. http://www.CNDP.FR/Produits

d) Evaluation continue en mathématiques : géométrie et mesure. 4 titres présentent un ensemble de tests pour une évaluation formative et une auto-évaluation en géométrie et mesure tout au long du cycle 3. 3 niveaux sont proposés. Le cahier de l'élève est complété par un livre du maître où sont regroupées consignes, pistes de remédiation et difficultés. http://www.CNDP.FR/Produits

*** Outils d'évaluation – cycle 3,** CRDP de l'académie de Grenoble, 2005. Ce cédérom contient plus de 300 d'exercices et de bilans paramétrables qui permettent d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences des élèves de cycle 3 en mathématiques, maîtrise du langage et de la longue française, éducation civique, histoire, géographie, sciences. Le cédérom permet de sélectionner un ou plusieurs exercices selon divers critères (champ disciplinaire, compétence, niveau, mots clés, etc.), de les consulter, éventuellement de les modifier ou de les compléter et de les rassembler dans un document imprimable qui servira de support d'évaluation des acquisitions des élèves pour une période donnée. Chaque exercice rappelle la compétence évaluée. Les compétences sont affectées d'un code repris dans le « Livret scolaire – cycle 3 » conçu par les mêmes auteurs Alain Simonato et Géraldine Mastrot, maîtres formateurs, édité par le CRDP de l'académie de Grenoble. Il propose une présentation du parcours de l'élève de cycle 3 : ses résultats aux éva. nationales CE2, son niveau d'acquisition du B2i, ainsi que toutes les compétences qui doivent être évaluées au cours du cycle des approfondissements, conformément aux programmes 2002.

*** Médial (Moniteur pour l'évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur)**
André Ouzoulias, Retz, Pédagogie pratique, 1995. Cette mallette fréquemment utilisée par les RASED, permet des évaluations diagnostiques individuelles approfondies des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Elle comporte des fiches d'évaluation utilisables dès l'entrée au CP, un guide de passation et un livret de présentation : *L'apprenti-lecteur en difficulté*. Une remédiation individualisée peut ensuite être mise en œuvre. Une présentation avec des extraits :
http://www.bienlire.education.fr/04-media/b-biblio03.asp?prodid=42685&udid=42686&niveau=2

L'apprenti-lecteur en difficulté. Cet ouvrage constitue le livret de présentation de la mallette Médial. Il propose un cadre théorique pour mieux comprendre le processus d'apprentissage de la lecture, ses difficultés, et aider le praticien à élaborer les réponses adaptées. En outre, il commente, item par item, les tests d'évaluation regroupés dans la mallette pour chaque niveau (CP/CE1).

Hétérogénéité dans la classe et différenciation pédagogique, ou comment gérer l'hétérogénéité dans sa classe par des pratiques pédagogiques différenciées

De nos jours, l'hétérogénéité des classes est telle, qu'il est impossible d'enseigner sans différencier. Au-delà du terrain, la différenciation pédagogique est d'ailleurs fortement recommandée par les Instructions Officielles à tous les cycles de l'école primaire. En effet, non seulement elle permet de contribuer à la réussite de tous mais encore elle confère une meilleure gestion de sa classe.

Or, elle n'est pas évidente à mettre en œuvre, si l'on considère - comme le confirme la littérature -d'une part, l'hétérogénéité des élèves et, d'autre part, le nombre de pratiques qu'elle recouvre.

Le rôle du maître reste fondamental, de même que l'évaluation reste un préalable indispensable à sa mise en oeuvre. Ses modalités sont nombreuses et liées - et donc choisies - en fonction de la différence observée au cours de l'évaluation.

En cycles 1 et 2, il est plus particulièrement question de pratiques différenciées d'individualisation, de personnalisation, de motivation ainsi que de différenciation sur le domaine du Vivre Ensemble.

En cycle 3, elle recouvre deux pratiques basées sur le statut de l'erreur : l'EPCC (*L'Evaluation Par Contrat de Confiance)* et les régulations métacognitives.

Mots clés :

Différenciation pédagogique

Evaluation

Erreur

Hétérogénéité

Métacognition